

**Cuidado de Sí y Educación Emocional.
Una Perspectiva Pedagógica**

Paula Ximena Garcia Fagua

Trabajo de grado para optar por el título de Pedagoga

Oscar Orlando Espinel Bernal

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Programa en Pedagogía**

Bogotá D.C. 2024

*Dedico este trabajo a aquellos quienes creen en el poder de la educación como
herramienta para transformar el mundo.*

*“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el
mundo”.*

-Paulo Freire

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a mi papá, quien hoy me acompaña desde el cielo. Su amor, enseñanzas y valores han sido el pilar de mi vida, mi formación personal y profesional. Aunque no esté particularmente junto a mí, su apoyo y su fe siguen presentes en cada paso que doy. Mi esfuerzo y dedicación es también un homenaje a su memoria y a todo lo que representó y representa en mi vida.

A mi mamá y abuelita, quienes han sido mi refugio y mi inspiración a lo largo de este camino. Su amor incondicional, estar a mi lado en cada paso, su sabiduría, ternura y ejemplo de fortaleza, me han dado la fuerza para alcanzar mis sueños y perseverar en los momentos difíciles.

A mis sobrinas, Kamila, Sofía, Luciana y Samantha por ser mi mayor motivación.

A mi compañera, amiga y colega, Melissa Lozano, por su apoyo incondicional, por creer en mí aun cuando las cosas nos costaban a ambas, por ser mi complemento, por compartir este proceso conmigo y permitirnos crecer juntas en él. Su amistad es una de las experiencias más valiosas que me dejó el camino.

A mi asesor de tesis, Oscar Orlando Espinel, por su paciencia, sabiduría y orientación. Su apoyo y confianza en este proceso han sido esenciales y me permitieron descubrir nuevas perspectivas que enriquecieron este trabajo. Igual, a los demás maestros que compartieron conmigo sus enseñanzas a lo largo de mi trayectoria académica. Gracias por cada lección y por su paciencia.

Finalmente quiero agradecer a todos los que han sido parte de este proceso, gracias por contribuir a mi crecimiento personal y profesional. Este trabajo seguro es el resultado del esfuerzo conjunto y de la dedicación de todos y cada uno de ustedes.

Tabla de contenido

Agradecimientos	3
Introducción.....	5
Capítulo 1.....	13
Cuidado de Sí.....	13
Relación con el maestro	18
Capítulo 2.....	26
Formación	26
Formación del carácter	34
Capítulo 3.....	38
¿Educación Emocional? Una cuestión que atender	38
Algunas cuestiones para el análisis	42
Conclusiones	46
Referencias Bibliográficas	49

Introducción

Las emociones durante los últimos años se han convertido en un relevante objeto de estudio en las investigaciones de todas las disciplinas. En el contexto educativo, el desarrollo integral¹ de los estudiantes ha cobrado dicha relevancia bajo la necesidad de formar a los estudiantes no solo con habilidades académicas, sino también con el propósito de desarrollar en ellos habilidades emocionales, que les permitan gestionarlas de tal modo que sean capaces de afrontar los retos de la vida diaria y establecer relaciones interpersonales saludables. Con ello los estudios e investigaciones sobre la educación emocional se han convertido en un elemento fundamental dentro del discurso pedagógico y las prácticas educativas; sin embargo, esta tendencia, aunque valiosa, no debe ser aceptada sin cuestionamientos, razón por la que ha venido afrontando diversos desafíos y resistencias. Este trabajo propone un análisis que no busca desestimar la importancia de la educación emocional, sino más bien busca relacionarla con el concepto de cuidado de sí, una noción filosófica que aporta una dimensión profunda y reflexiva a la formación integral² de los estudiantes en las escuelas, que, además, es guiada por el maestro.

La investigación tiene como objetivo estudiar la posible relación entre el cuidado de sí y la educación emocional dentro del contexto escolar, a través de un análisis crítico que busca explorar si estos conceptos, aunque provenientes de disciplinas diferentes, pueden integrarse de manera coherente y significativa en este espacio, por ello la posibilidad de mostrar una noción teórica distinta como el cuidado de sí, la cual se entiende como una práctica filosófica de reflexión y autocuidado retomada desde el mundo griego por autores como Pierre Hadot (2006) y Michel Foucault (2002), que pueda relacionarse y posiblemente potenciar la educación emocional en las escuelas. Diversos estudios han demostrado que la educación emocional contribuye

¹ Es importante enfatizar que la noción de *desarrollo integral* no es un término propio, sino que ha sido usado por las políticas públicas y adaptado por algunos de los autores abordados en el texto quienes se han encargado de investigar las emociones, entendiendo este concepto como la comprensión profunda del ser humano y su crecimiento personal.

² En diversos enfoques se hace referencia a la *formación integral*, lo cual resulta problemático, ya que, al analizar el concepto de *formación*, se entiende que este implica de manera inherente una dimensión holística del ser humano, por ello, la formación no podría considerarse de otra manera que no sea integral. Por esta razón preferimos siempre usar la palabra *formación* cuando así hubiese lugar.

significativamente al bienestar y al rendimiento académico de los estudiantes; sin embargo, la mirada desde la noción del cuidado de sí podría evidenciar perspectivas de problematización para pensar la cuestión de la educación en la contemporaneidad y, al mismo tiempo, promover una relación más profunda y reflexiva de los estudiantes consigo mismos y, posteriormente, con los demás dentro de la escuela y a lo largo de su vida.

La educación emocional ha sido exaltada por su capacidad para mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Programas diseñados para enseñar a los estudiantes a reconocer, comprender y gestionar sus emociones han mostrado resultados positivos en la promoción de un entorno escolar más inclusivo y respetuoso, sin embargo, como sugiere Eva Illouz en *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo*, es crucial reflexionar sobre cómo estas prácticas pueden estar influenciadas por las lógicas de mercado, donde las emociones son vistas como recursos a gestionar eficientemente, en lugar de experiencias humanas complejas. Illouz (2007) explica que el capitalismo contemporáneo ha utilizado las emociones como instrumento para mejorar la producción empresarial, pues considera que las emociones más allá de ser un simple fenómeno psicológico están profundamente inmersas en las estructuras culturales y sociales, siendo una fusión inseparable de significados y relaciones que brindan energía a la acción. Esta tendencia ha ido emergiendo durante el siglo XX en los Estados Unidos a partir de los aportes de Sigmund Freud sobre el psicoanálisis en 1909.

La autora muestra como la acción social no puede comprenderse plenamente sino se tiene en cuenta la dimensión emocional, ya que esta, además, se organiza de forma jerárquica y con ello estructuran de una u otra forma las disposiciones sociales y morales. Para ello introduce el término de “culturas emocionales”, que juegan un papel importante en la organización de las sociedades creando distinciones y divisiones que se encargan de estructurar el comportamiento y las relaciones interpersonales. El capitalismo, por ejemplo, se construyó paralelamente a la creación de una cultura emocional especializada, donde las emociones y la acción económica se entrelazaron, de tal forma que, entre lo emocional y lo económico se produjo un nuevo orden en la organización social, en el que las relaciones interpersonales y afectivas quedaron configuradas por los

repertorios culturales del mercado con el propósito de mejorar el ambiente laboral y con ello aumentar la efectividad de los trabajadores.

En este orden de ideas, el "capitalismo emocional" hace referencia a una cultura en la que los discursos emocionales y económicos se moldean mutuamente, convirtiendo así a las emociones en una parte esencial del comportamiento económico. Illouz (2007) reconoce a Elton Mayo como quien descubrió la importancia de las emociones en el trabajo y quien se encargó de impartir categorías terapéuticas en este, Mayo reconoce que la productividad aumentaba cuando se tomaban en cuenta los sentimientos de los trabajadores, lo que permitió que el lenguaje de las emociones se entrelazara con el de la eficiencia productiva. De esta manera se obtuvo la reformulación de las teorías de la administración y la transformación de las relaciones económicas como un proceso emocionalmente cargado. De esta forma Illouz (2007), destaca que, en la modernidad, las emociones se convirtieron en elementos clave para la comprensión del comportamiento económico y el éxito de este. La idea principal de Illouz plantea una crítica a la forma en que el capitalismo ha mercantilizado las emociones, despojándolas de su autenticidad, lo cual resulta especialmente relevante en el ámbito de la educación, donde las emociones son frecuentemente moldeadas, desde estas tendencias, con fines adaptativos, ajustándose a las demandas del mercado laboral y las políticas institucionales en busca de sujetos con mayores niveles productividad.

En el contexto escolar, los programas de educación emocional que pretenden fomentar el bienestar y la educación emocional pueden, paradójicamente, estar contribuyendo a un proceso de adaptación dócil a las exigencias del capitalismo emocional que nos menciona Illouz. Las emociones, en lugar de ser expresiones genuinas del individuo, se convierten en herramientas para la conformidad y la eficiencia productiva, llevándonos a cuestionar la eficacia y los verdaderos objetivos de estos programas que se presentan como educativos y que, soterradamente, podrían estar reforzando una lógica mercantilista en lugar de promover un desarrollo afectivo auténtico.

El concepto de cuidado de sí planteado por Michel Foucault (2002), muestra una alternativa que permite, a través del cuestionamiento, repensar el enfoque de la educación

emocional dentro de la escuela, donde la transmisión de estos componentes no parte únicamente de los intereses económicos de su sociedad. El cuidado de sí no se limita a la gestión de emociones, se trata de una práctica profunda de auto-reflexión³ y autotransformación, la cual alude al trabajo sobre sí mismo como una práctica que implica hábitos y técnicas que el sujeto mismo debe realizar con el objetivo de producirse a sí, práctica en la que el individuo se compromete con un proceso continuo de formación personal y autoconocimiento que va más allá de las expectativas funcionales que a menudo se asocian con la educación emocional en la escuela; por ello, en lugar de ver el cuidado de sí como un complemento para la educación emocional, será necesario concebirlo como un concepto que invita a reconsiderar y, en cierta medida, desafiar las premisas bajo las cuales se ha construido la educación emocional en el contexto educativo contemporáneo. Se trata de proponer una mirada crítica que no asuma la educación emocional como un fin en sí mismo. Al contrario, la intención de esta aproximación a la denominada educación emocional es examinar su funcionamiento y sus limitaciones en el marco de las dinámicas de poder, rendimiento y control que caracterizan la sociedad actual.

Al cuestionar la educación emocional desde la perspectiva de cuidado de sí, se abre la posibilidad de una educación que no solo se enfoque en el rendimiento y la mercantilización de la sociedad y los sujetos, sino que pueda ser vista como una orientación capaz de desplazar el énfasis de una gestión emocional con fines capitales, hacia, una práctica de autotransformación que permita a los estudiantes cuestionar, resistir y redefinir sus relaciones consigo mismos y con su entorno. El cuidado de sí no pretende simplemente enriquecer la educación emocional, sino proponer una reestructuración de cómo entendemos la formación de los estudiantes, promoviendo una educación que no solo forme individuos funcionales, sino seres humanos críticos y autónomos.

³ A propósito de estas ideas de Hadot, la auto-reflexión resulta ser un concepto amplio y complejo ya que tiene que ver más que con una cuestión de contemplación. Esta noción está relacionada un despliegue de hábitos y técnicas realizadas por el sujeto. Por ello se reconoce que por su complejidad y por limitaciones del documento no es una noción que se vaya a revisar detenidamente, pero sí que es una noción que se debe continuar trabajando en futuras investigaciones.

Este enfoque permite que los estudiantes no solo aprendan a manejar sus emociones de manera efectiva, sino que también desarrollen una comprensión más profunda de sí mismos y de su lugar en el mundo, promoviendo así una vida plena y significativa. Por ello es importante aclarar que no se trata de subordinar un concepto al otro, sino de identificar y potenciar los puntos de convergencia que puedan enriquecer la formación de los estudiantes en el contexto escolar. Se intenta examinar cómo la educación emocional, cuando se complementa con el cuidado de sí, puede abandonar su enfoque funcional y convertirse en un instrumento para la formación de sujetos capaces de afrontar los retos del mundo contemporáneo, lo que me lleva a pensar las siguientes preguntas: ¿Cómo puede el cuidado de sí ofrecer un contrapeso a la tendencia actual de mercantilización de las emociones dentro de la educación emocional en las escuelas? ¿Qué beneficios teóricos y prácticos podría aportar esta integración a la formación de los estudiantes y la práctica educativa? ¿Qué retos y oportunidades surgen al intentar integrar el cuidado de sí dentro de los programas de educación emocional, y cómo pueden las escuelas abordar estas dinámicas de manera efectiva? ¿En qué medida la incorporación del cuidado de sí podría transformar la manera en que las escuelas abordan los conflictos emocionales y la salud mental? ¿De qué forma la relación entre la educación emocional y el cuidado de sí podría ofrecer una alternativa a la educación basada en la competencia y el rendimiento, orientando la formación hacia el bienestar propio y del otro? ¿En qué medida el cuidado de sí puede influir en la gestión emocional de los maestros sobre sí mismos y de sus estudiantes en la escuela? ¿De qué manera la formación desde el cuidado de sí puede mejorar la capacidad de los maestros para crear un ambiente escolar positivo y saludable? Interrogantes que se enmarcan dentro de la pregunta central: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la educación emocional y el cuidado de sí dentro de la escuela?

Durante la investigación y recopilación de bibliografía, se destacaron diferentes categorías cuando se habla de la formación y cuidado de sí en las emociones dentro de la escuela. Pérez (2019) menciona la inteligencia emocional como el grupo de habilidades que nos permiten tener control de las emociones y los sentimientos. Con el tiempo también se ha considerado como una capacidad mental que hace posible percibir, valorar, expresar, comprender y regular las emociones de forma adecuada y exacta,

donde las competencias emocionales son los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que se requieren para poder comprender, expresar, regular los sentimientos y emociones de forma adecuada. Bisquerra y Pérez-Escoda, (citados por Pérez, 2019) señalan que dichas agrupaciones se encuentran unidas de la siguiente forma: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Entonces, para hablar de la educación emocional es necesario tener presente la crisis social que se vive en la actualidad, pues se ha percibido gran importancia en adecuar programas en los que se genere en los niños y jóvenes estabilidad emocional.

Se reconoce la importancia de crear aptitudes emocionales que se reflejan como la posibilidad de reconocer y expresar las emociones de manera adecuada, lograr regular las emociones y de esta forma evitar respuestas emocionales negativas (Pons 2018). Esta educación hace posible aprender a controlar la ira y la impulsividad, fomentar la empatía, generar para otros y para sí pensamientos positivos, al igual que, comportamientos que contribuyen a la solución de conflictos y establecer relaciones interpersonales adecuadas. Según Bermúdez (2017), es importante destacar las subjetividades de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de promover las diversas formas de expresión dentro del sistema, promoviendo la creación de la subjetividad política que implica una especie de liberación, por ejemplo, las escrituras digitales representan un poder moderno, donde las y los jóvenes pueden controlar su expresividad, esta se promueve por la subjetivación de la que se hablaba anteriormente, mostrando distintas realidades que permiten ver el medio. De acuerdo con Buitrago (2019), es importante hablar de la inteligencia emocional y social con los niños, contando con el acompañamiento de los padres cuando se hace referencia a las emociones, pues el vínculo que los padres desarrollen con el niño o niña suele tener gran impacto en el futuro tanto emocional como social.

Las emociones se deben plasmar en palabras, deben tener un espacio abierto de escucha activa y, al mismo tiempo, crear un ejercicio de reflexión. Se ha evidenciado que cuando los niños no logran tener un vínculo positivo con la expresión de sus emociones, lo más probable es que generen un grado de dificultad mayor tanto para decirlas, como para entenderlas. De esta manera, se desarrollan relaciones poco saludables que tienden

a aumentar durante la adolescencia temprana debido a los cambios físicos, neuronales y emocionales que suelen manifestarse a raíz de los cambios hormonales. Estos cambios desencadenan conflictos con una fuerte carga emocional, donde se refleja la relación previa con las emociones a través de su manejo, lo que a su vez influye en el aumento o disminución de la ansiedad, afectando el rendimiento en las y los adolescentes dentro de la escuela, tanto en procesos académicos como desarrollo de habilidades sociales, por ende, se considera relevante hablar sobre la inteligencia emocional y social en la escuela.

La educación emocional se relaciona de forma directa con el desarrollo y desempeño humano, el cual establece a las emociones como un determinante en la conducta para generar relaciones o vínculos con las demás personas. Esto se debe a que la relación entre un ambiente escolar positivo y el aprendizaje socioemocional se da paralelamente, pues las interacciones que hay entre estudiantes, estudiantes y maestros, influyen en la calidad de las relaciones futuras y al mismo tiempo, en el desempeño académico de la o el niño (Ferreira, 2023).

Cuando se habla de las emociones dentro de la escuela, esta representa un gran valor, pues llega a afectar su desempeño en el ámbito académico permitiendo abrir una discusión frente al manejo de la ansiedad con el fin de mejorar el mismo. Según Perines (2018), la escuela tiene como propósito la creación de un espacio seguro, donde se sientan respetados las y los estudiantes; además, por ejemplo, se resalta en ella la diversidad en todas sus expresiones, tanto la relacionada con el origen étnico como religioso, cultural o de género. La afirmación continua y sistemática de esta pluralidad permitiría, entre otras cosas, combatir la discriminación y el acoso escolar. “Es en la escuela donde los niños adquieren conocimientos y competencias sociales, se desarrollan corporal y mentalmente y se preparan para la edad adulta” (Papalia, citado por Ferreira, 2020, p.39). Trabajar sobre la gestión emocional crea espacios de confianza, apoyo, comodidad, aceptación y optimismo, la cual da resultados de bienestar que contribuyen a la relación que se tiene con la escuela.

Según Salvo (2020), existen factores protectores donde las y los maestros, intervienen de forma positiva en el crecimiento de las y los niños, esto se evidencia en el apoyo emocional que les permite construir habilidades emocionales y sociales, donde la

presencia de un ambiente escolar seguro y positivo, surge a través de las herramientas que les permite desarrollar sus destrezas educativas y sociales. No obstante, se puede presentar como un factor obstaculizador la presencia de situaciones de violencia, pobreza, exclusión social e incluso la falta de apoyo familiar, limitando su proceso educativo.

Como anteriormente se mencionó, el trabajo y desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones en la escuela, no solo es importante para el proceso de crecimiento que experimentan los y las niñas o la relación que establecen con sus padres, sino que al mismo tiempo es relevante que se haga partícipe a los educadores, este debe ser un trabajo en conjunto entre los padres y directivos de la institución en pro de las y los estudiantes, pues es necesario crear un espacio seguro que les permita gestionar satisfactoriamente sus emociones para generar un buen ambiente escolar y llevar a cabo sus clases. Se necesita visibilizar la relación entre la formación que debe tener un maestro y su capacidad para gestionar tanto el clima emocional como el social del aula. Ha sido evidente que los educadores, en cuanto habitantes del siglo XXI y expuestos a las promesas del mercado (Illouz, 2007), padecen las mismas dinámicas de vaciamiento, desarraigo y superficialidad propias del capitalismo de las emociones por lo que la institución se ve en la necesidad de formarles para un proceso educativo más humano y enfocado en el cuidado de las y los estudiantes (Barrientos, 2019). Por lo tanto, se reconoce la relevancia en el rol del maestro para el desarrollo de habilidades en las y los niños, que les permita reconocer y valorar sus fortalezas, trabajando de manera positiva su autoestima y motivación para complementar el ambiente educativo seguro (Salvo, 2020).

Capítulo 1.

Cuidado de Sí

Michel Foucault, en su obra "*La hermenéutica del sujeto*", examina la noción del "cuidado de sí" como un concepto central en la filosofía antigua, particularmente en las tradiciones griega y romana. La noción de Foucault sobre el "cuidado de sí" tuvo un lugar importante en su búsqueda para abordar las formas como en occidente se estableció la relación entre subjetividad y verdad. Este concepto, conocido como *epimeleia heautou*, es fundamental para entender cómo los individuos se relacionan consigo mismos y con los demás, pero también, se entendía como una actividad que ha permitido alcanzar la verdad y la sabiduría mediante la transformación del sujeto.

Uno de los puntos centrales en el curso de Foucault es la relación entre el precepto *gnothi seauton* "conócete a ti mismo" y la *epimeleia heautou* "cuidado de sí" o "inquietud de sí". Desde la tradición occidental, el *gnothi seauton* se ha considerado como el principio fundamental de la filosofía expresado en el conocido "conócete a ti mismo" de Sócrates. Sin embargo, los estudios de Michel Foucault (2002) ayudan a comprender que *gnothi seauton* hace parte de un conjunto de inscripciones puestas como recomendaciones para aquellos que se dirigían a consultar el oráculo de Delfos. Foucault, por otra parte, advierte que la filosofía es aquella forma de pensamiento que no solo se pregunta por lo que es verdadero y falso, sino que se interroga por el acceso, límites y relaciones que tiene el sujeto con la verdad. En este sentido, teniendo como fuente el precepto "conócete a ti mismo", occidente consideró por largo tiempo que el acceso a esa verdad solo era posible a través del método y el conocimiento. Sin embargo, esto resulta ser problemático dado que en sus condiciones y desarrollos se encuentra ausente la preocupación por el sujeto. La cuestión central en la modernidad, entonces, gira en torno al conocimiento por el conocimiento, lo cual trae como consecuencia un camino indefinido que no es capaz de salvar al sujeto puesto que lo aleja del cuidado de su existencia. Cuando Sócrates invita a los jóvenes a que se conozcan a sí mismos, en realidad los está invitando a que se ocupen y cuiden de sí. Por ende, esta práctica no solo implicaba el conocimiento de uno mismo, sino también un conjunto de técnicas y

ejercicios destinados a transformar al individuo. Ello hace decir a Foucault que el antiguo *gnothi seauton* hace parte de la noción más amplia de la *epimeleia heautou*.

Los filósofos de la antigüedad, como Sócrates o Platón, consideraban que el “cuidado de sí” era una condición previa y necesaria para cualquier tipo de conocimiento verdadero y para la participación ética en la vida pública. Estas prácticas incluían la meditación, la escritura de diarios, la reflexión personal y el diálogo filosófico. La idea era que, a través de estas prácticas, los individuos podían cultivar la virtud y alcanzar la sabiduría, por lo que, se concebía como una práctica necesaria para la vida ética. Según Foucault (2001) se trataba de una actividad continua y activa que involucraba una serie de prácticas diseñadas para el autoconocimiento y la transformación personal, fundamentales para la formación del carácter y la gestión de la conducta personal; cuestiones profundamente entrelazadas con las estructuras sociales y políticas de la época. Esto se debe a que el sujeto se constituye a sí mismo en relación con su entorno, pues Foucault considera que estas prácticas de sí no solo tenían un objetivo individual, sino que también estaban profundamente conectadas con la vida comunitaria y las relaciones de poder. Puede advertirse entonces, que el cuidado de sí mismo era un precepto fundamental que precedía y fundamentaba la ética y la política de la época.

La filosofía antigua es en sí misma una ética que se preocupa por la forma en la que se construye el sujeto, es decir, la forma como el sujeto se hace a sí mismo. Es importante mencionar que el propósito último de la filosofía de esta época no es la teoría en sí (aunque se haga uso de ella), sino que esta tiene sentido en cuanto instrumento para transformar la vida. Los estudios de Foucault (2009) y Hadot (1998;2006), son fundamentales para comprender la filosofía como un modo de vida, es decir, como el esfuerzo por construir un carácter, un *ethos*, a partir de una constante práctica de sí sobre sí. De este modo, la filosofía, entendida como un modo de vida, procura hacer de la existencia una obra de arte, pues al igual que un artista moldea su obra, el individuo puede moldear su vida a través de prácticas de autoconocimiento y autotransformación (Espinel, 2014). Esta estética de la existencia no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar una forma de vida más auténtica y, por tanto, el ejercicio filosófico es

asumido como una estética de la existencia, en la que las personas se hacen capaces de actuar y moldear su propia vida.

“El cuidado de sí, puede traducirse como formación de sí, como conocimiento de sí, como práctica de sí” (Lanz, 2012, p.39)

Lo que se pretende es conocer quiénes somos, interpelarnos como personas con el fin de construir un sujeto ético desde la práctica de la libertad y un conjunto de escrituras sobre sí mismo como un ejercicio de auto-reflexión⁴. Se le invita al sujeto a formarse a sí mismo desde la escritura, el cuidado del cuerpo, la meditación, la imaginación, para hacer de su vida una obra de arte. “El sujeto ético es aquel que pretende hacerse a sí mismo. Aquél que busca forjarse un sentido auténtico y cautivador a su existencia” (Rojas, citado por González, 2014 p. 140). Este cuidado de sí abarca la formación desde el interior, como un proceso de meditación sobre sí mismo y el otro; no obstante, cabe resaltar que no puede existir una preocupación sobre el otro sin que haya una preocupación por sí mismo.

González (2014), establece una relación entre el cuidado de sí y la educación, que crea un dualismo en la relación con el otro y lo que se pretende educar, de esta forma es posible pensar al maestro, ejerciendo un rol primordial en el cuidado, al momento de formar al sujeto. El maestro es quien tendría mayor capacidad de reflexionar y decir la verdad sobre sí mismo; emerge, en coherencia con ello, un cierto “gobernar al otro desde el ejemplo”. El cuidado de sí desde la educación pretende que el sujeto se modifique a sí mismo en pro de formarse para la vida y sus problemáticas, con la presencia del maestro (Foucault, 2010).

Foucault resalta tres aspectos esenciales de la *epimeleia heautou*, los cuales establecen una base caracterizada por formas específicas de ser, prácticas y reflexiones que subrayan la importancia de la "preocupación por sí mismo" en las prácticas y la historia de la subjetividad. En primer lugar, la *epimeleia heautou* se manifiesta como una actitud hacia uno mismo, los demás y el entorno, delineando una forma de relacionarse con el mundo y los otros. En segundo lugar, implica una atención enfocada en uno

4

mismo, desviando la mirada de lo externo hacia el propio pensamiento y las propias experiencias. Por último, se refiere al conjunto de acciones que se ejecutan sobre sí, en las que uno se hace cargo de sí mismo y se transforma.

Un enfoque importante para ello, según Foucault, es la “espiritualidad” entendida como aquellas prácticas o experiencias que hacen posible que el sujeto se modifique; modificación necesaria para lograr tener acceso a la verdad o, en todo caso, encaminarse hacia ella. Este panorama nos permite evidenciar que el sujeto no tiene pleno derecho a la verdad, sino que, para poder acceder a la verdad es necesaria su transformación mediante el conjunto de prácticas y ejercicios que, por ejemplo, ofrece la filosofía (Foucault, 2010). Es esta verdad y la relación que teje con ella lo que permite al sujeto darle forma a su existencia. De modo que, tanto las escuelas filosóficas como los discursos filosóficos, se convierten en instrumentos que permiten al discípulo reflexionar sobre lo que significa la verdad e iniciar las prácticas ascéticas que le permitirán embellecer su existencia, ser coherente y hacer de su vida una vida digna de ser vivida. El encuentro con la verdad siempre modifica al sujeto, al tiempo que se hace experiencia en tanto que nunca lo deja igual.

Pierre Hadot (2006), por su parte, adopta una perspectiva histórica e interpretativa sobre los textos y prácticas espirituales de los filósofos antiguos que permite entender la manera como el “cuidado de sí” busca la transformación ética y espiritual del individuo, vale la pena resaltar que Hadot adopta este enfoque porque considera que es la única forma en que se puede integrar la totalidad del sujeto. Su objetivo es indagar por el significado de estos textos en el escenario de la antigüedad greco-romana para mostrar la relevancia de estas prácticas dentro de para la vida moderna y, con ello, recuperar el sentido existencial que rodeaba a la filosofía en la antigüedad. Hadot argumenta que los filósofos antiguos veían sus prácticas como un conjunto de ejercicios espirituales destinados a cambiar la percepción, el juicio y las acciones del individuo. Esto porque los ejercicios espirituales no se encontraban relacionados con algo teológico, por el contrario, señala Hadot aquellos ejercicios son considerados como espirituales en cuanto recogen la totalidad e integridad del sujeto. Es por esta razón que se dirigen a la transformación total en el ser de la persona.

“Estos ejercicios (...) corresponden a un cambio de visión del mundo y a una metamorfosis de la personalidad. La palabra “espiritual” permite comprender con mayor facilidad que unos ejercicios como estos son producto no solo del pensamiento, sino de una totalidad psíquica del individuo.” (Hadot, 2006, p. 24)

Hadot sostiene que, para los filósofos antiguos, la filosofía no era simplemente un ejercicio intelectual, sino una forma de vida que implicaba una transformación continua del individuo, lo cual es evidente en las escuelas filosóficas de la antigüedad, como la estoica, platónica o epicúrea, todas las cuales promovían prácticas específicas de cuidado de sí como parte de su enseñanza, tales como, la lectura, la escucha, el estudio, la atención, el dominio de uno mismo, la indiferencia ante las cosas indiferentes, el examen en profundidad, las meditaciones, la terapia de las pasiones y el cumplimiento de deberes (Hadot, 2006, p. 97)

Hadot también destaca la importancia de la “psicagogia”, entendida como esa relación con la verdad que tiene como objetivo modificar al sujeto mediante ejercicios espirituales proporcionados por el maestro al discípulo, promoviendo una transformación del ser (Fuentes, 2020. p. 84). De tal forma, Hadot considera que la psicagogia representa la relación entre el maestro y el discípulo. El diálogo filosófico, por ejemplo, toma forma de ejercicio espiritual a través de la acción del maestro y el espacio configurado por la escuela filosófica. El maestro filósofo no solo transmite teorías, sino que también modela una forma de vida. Esta relación maestro-discípulo es profundamente personal y transformadora. El maestro, a través del diálogo y la reflexión conjunta, ayuda al discípulo a aplicar los principios filosóficos en su vida cotidiana, fomentando un desarrollo ético. Así, Hadot sugiere que la filosofía debe ser vista como un arte de vivir, una práctica que tiene como objetivo final hacer de la vida una vida bella. La psicagogia es, por tanto, una herramienta ética fundamental en este proceso, puesto que contribuye a que los sujetos transformen su vida.

Relación con el maestro

A lo largo de la historia, las figuras del *maestro*, *el docente*, *el profesor* han experimentado transformaciones significativas que reflejan cambios profundos en las concepciones educativas y en las estructuras sociales, esto se debe a que estas figuras, aunque se encuentran relacionadas, responden a contextos y funciones diferentes, por lo que será pertinente mencionar sus características y roles dentro de la educación desde la conceptualización propuesta por Humberto Quinceno Castrillón⁵ (2009) y posteriormente establecer la figura del educador que será central en la investigación.

Quinceno (2009) considera al *docente* como una figura que emerge en un contexto industrial y moderno, donde la educación ya no se centra en la transformación espiritual, sino en la transmisión de conocimientos técnicos y prácticos. Concibe esta figura como un producto de la industria, diseñado para responder las necesidades técnicas y productivas de la sociedad. Por otro lado, percibe al *profesor*⁶ como un profesional que domina conocimientos específicos y posee la capacidad de actuar de manera estratégica en diversas situaciones, por lo que abarca la formación continua a lo largo de la vida, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad actual, por ende, esta figura emerge de las profesiones y está pensada para la población, el mundo y la vida por ello su formación no es estática, sino es un proceso continuo que requiere la actualización constante de saberes y habilidades de la población.

Esta investigación opta por centrar el análisis en la figura del *maestro* debido a su papel fundamental en el *desarrollo integral* del sujeto, que trasciende de la mera transmisión de conocimientos. A diferencia de las figuras del *docente* o del *profesor*, el *maestro* se distingue por su profundo compromiso con la transformación del sujeto, como se ha mencionado anteriormente, una tarea que no se limita al ámbito intelectual, sino que abarca la dimensión ética, moral y espiritual del individuo. El maestro, según Quinceno (2009), no solo imparte saberes, sino que se preocupa y ocupa del *cuidado de*

⁵ Si bien otros autores han abordado esta distinción, opta por hacerlo a partir de lo planteado por Quinceno, ya que su enfoque sobre la figura del *maestro* se alinea con la representación que deseo destacar de este en la escuela.

⁶ Aunque Quinceno en su texto habla de *formador*, me he tomado la licencia de utilizar el término de *profesor* entendiendo que asumen un sentido cercano; pero, además, para evitar futuras confusiones en lo que viene del texto

sí, permitiendo una educación integral, donde el desarrollo del estudiante se aborda desde una perspectiva amplia, el *maestro*, es visto como un agente transformador que guía al estudiante en un proceso de *crecimiento personal*, promoviendo una educación que fomenta no solo el aprendizaje, sino la construcción de un individuo ético y reflexivo y solo logra ello cuando existe también una preocupación por su propio ser.

El estudio sobre Hadot y Foucault, realizado por Fernando Fuentes (2020), resalta la importancia del maestro en la noción de “cuidado de sí”. En la antigüedad, la relación entre el maestro y el discípulo era fundamental para el proceso de autotransformación, ya que el maestro no solo transmitía conocimientos teóricos, sino que también guiaba al discípulo en la práctica de los ejercicios espirituales y le ayudaba a enfrentar los desafíos de la vida, de tal forma que la relación era vista a manera de amistad filosófica. El maestro, a través del diálogo y la reflexión conjunta, ayuda al discípulo a aplicar los principios filosóficos en su vida cotidiana, fomentando un desarrollo y un lazo que fortalece el compromiso del individuo con su propio desarrollo.

Sócrates es considerado la figura más visible de la “inquietud de sí”, puesto que su misión, dada por los dioses, consistió en incentivar e interpelar a las personas para que se ocuparan y cuidaran de sí mismas. Por esta razón, Sócrates puede ser señalado como el “gran maestro” ya que es quien se encarga de cuidar que los otros cuiden de sí. En el desarrollo de su tarea adopta un enfoque distinto a otros maestros puesto que su intención no se limitaba a impartir conocimientos de forma autoritaria, sino que era una guía para sus discípulos mediante preguntas que estimulaban su interior y les permitía reflexionar y cuestionar sus propias creencias y las concepciones que tenían sobre el mundo.

La figura de Sócrates como maestro ejemplifica el ideal de un maestro que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, abrazando el concepto de *amateurismo* propuesto por Masschelein y Simons (2014), que expresa el amor y el cuidado que representa la figura del maestro hacia sus alumnos; lo cual, como consideran dichos autores, es algo fundamental que tiene lugar en la escuela y que no surge en otros espacios. Este amor cree en la capacidad de cada estudiante para aprender y crecer, puesto que el maestro ve a cada estudiante no solo como un recipiente que necesita ser llenado con información, sino como una persona capaz de lograr grandes cosas que

contribuyan a su proceso de formación. Este tipo de amor se manifiesta en la dedicación y el compromiso del maestro para brindar a cada estudiante la oportunidad de descubrir y explorar el mundo, pues, aunque se reconoce que está condicionado por su época, el estudiante no se encuentra determinado por la misma. Así, se puede evidenciar que Sócrates no solo impartía enseñanzas filosóficas, sino que también se preocupaba profundamente por el bienestar y el desarrollo de sus discípulos, haciendo que cada uno se ocupase de sí examinando tanto sus convicciones y creencias como el estilo de vida seguido. Su amor por la búsqueda de la verdad y su énfasis hacia ello se manifestaban en sus enseñanzas basadas en el diálogo y la reflexión. En este sentido, la actitud dotada de energía y compromiso del maestro Sócrates no solo despertaba la inquietud sobre sí, sino que también los inspiraba a forjar un pensamiento crítico que repercutía activamente en su propia búsqueda de la sabiduría y comprensión para así darle forma a su carácter.

El maestro que ama a sus estudiantes también se dedica a mantener su atención y a despertar su interés, lo cual requiere de una dedicación que haga que el aprendizaje sea significativo y relevante para sus estudiantes. La enseñanza se convierte en un acto de compartir, donde el maestro no solo imparte conocimientos, sino que también se compromete a hacer que esos conocimientos sean accesibles y emocionantes. Por lo tanto, Masschelein y Simons (2014) argumentan que la relación entre maestro y estudiante se convierte en un diálogo continuo, donde ambos participan activamente en el proceso de aprendizaje, además, consideran que ese amor se refleja en pequeños gestos cotidianos. El amor se manifiesta en la forma en que el maestro escucha, en la paciencia con la que responde a sus preguntas, en la corrección y en la atención que presta a sus estudiantes. Estos gestos tienen un impacto profundo y duradero, ya que muestran a los estudiantes que son valorados y respetados.

Alliaud y Antello (2011), por su parte, afirman que por medio de la enseñanza el maestro brinda herramientas a los estudiantes que les permiten desenvolverse en la vida y aprender a relacionarse con los otros, por ende, consideran que la enseñanza entendida como un oficio es un obrar *sobre y con otros*. Lo cual hace posible intensificar el aspecto transformador, formador y de intervención que la enseñanza tiene sobre las almas de los otros, ya que se resalta la importancia del vínculo afectivo que se establece en el aula,

donde el maestro no solo transmite conocimientos, sino que también se convierte en un guía y un modelo a seguir. Esta relación es esencial para la formación del estudiante, pues a través del diálogo y la interacción, el maestro puede fomentar un ambiente de confianza y respeto, que es propicio tanto, para el aprendizaje como para, la formación personal, pues de esta forma, el oficio del maestro se convierte en un agente de cambio, capaz de influir positivamente en la vida de sus alumnos, no solo a nivel cognitivo, sino también emocional y social.

Vale aclarar que el afecto del maestro es algo que va mucho más allá de simplemente consentir o ser complaciente, pues el afecto del maestro implica un compromiso genuino con el crecimiento y el desarrollo del estudiante. El afecto del maestro se expresa a través de la exigencia, la corrección y el acompañamiento hacia la mejora continua del alumno, por medio la retroalimentación constructiva y el estar presente para guiar al alumno. Por lo que la actividad del maestro implica una autoridad y guía, lo que significa que el maestro actúa como un modelo a seguir y proporciona dirección y orientación para que el estudiante pueda alcanzar su máximo potencial. En resumen, el afecto del maestro se manifiesta a través de acciones que promueven el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo de su alumno.

“La acción educativa no tiene chance si no promete, en algún punto de su recorrido, un cambio de estado. Mutación, variación, transformación, desplazamiento, movimiento, diferencia” (Alliaud y Antello, 2006, p. 24)

De este modo, los autores resaltan la posibilidad y responsabilidad que se tiene en las manos de los maestros en su intento por interpelar a los estudiantes, por lo tanto, destacan que la formación del maestro implica un proceso continuo y profundo de desarrollo personal y profesional, donde la auto-reflexión y las experiencias del aula, son fundamentales. Este enfoque reconoce la importancia de formar maestros que no solo dominen su disciplina, sino que también sean capaces de reflexionar de manera crítica sobre su práctica, que les permita desde la construcción de lo que pasa en la escuela y de la mano del estudio, que el maestro se dote de herramientas que le contribuyan a los distintos contratiempos que suceden en la escuela. De este modo, los maestros desarrollan una comprensión profunda de su rol y de su responsabilidad en el oficio.

En esta misma dirección, Foucault considera que el amor es una de las modalidades que permite que el sujeto se transforme para poder tener acceso a la verdad, puesto que arranca al sujeto de su estado y situación actual. Cuando Sócrates hace que sus discípulos se den cuenta que están en un estado de ignorancia, que no conocen aquello que pensaban que sí conocían, pero, sobre todo, cuando les hace ver que se encuentran en un estado en el que no saben que no saben, logra despertar una motivación para que el sujeto realice un trabajo sobre sí mismo (psicagogia); ejercicio de sí sobre sí, por medio del cual se transforma progresivamente. Todo un proceso ascético (*askesis*) a través del cual el sujeto se hace responsable y dueño de sí.

El concepto de amor se refleja con el compromiso y el sacrificio por el bienestar del otro, reflejando un acto de dedicación hacia la transformación de la vida en algo hermoso. Este compromiso se manifiesta, por ejemplo, en la renuncia de un maestro como Sócrates a las cosas materiales de su vida para concentrarse por completo a la enseñanza y orientación de sus discípulos. De manera similar, el maestro se relaciona con su objeto de estudio con una entrega total, dispuesto a entregar su vida a aquello que ama, pues no solo hay amor por su estudiante, sino que también es necesario el amor por la materia (Masschelein y Simons, 2014, p. 35). Este amor se refleja en la pasión y el entusiasmo que el maestro muestra por su asignatura. No se trata simplemente de conocer a profundidad la materia, sino de sentir una verdadera fascinación y un profundo interés por ella. El maestro que ama su materia no solo enseña teoría, sino que vive y experimenta esos conocimientos. Esta pasión se transmite a los estudiantes y logra despertar en ellos un interés genuino por aprender. Cuando los estudiantes perciben que su maestro está profundamente comprometido y entusiasmado con la materia, es más probable que ellos también se sientan atraídos y motivados a explorar el contenido.

Espinel y Gámez (2022) siguiendo a Walter Kohan, destacan que Sócrates, aunque no se conciba a sí mismo como maestro, ejerce gran influencia en su discípulo. Esta relación entre maestro y discípulo, en el contexto socrático, se sustenta tanto en el amor como en la amistad con lo cual es posible identificar algunas variaciones en la noción de discípulo. El maestro en el ámbito socrático no busca que el discípulo sea siempre discípulo, sino que, por el contrario, dicha relación se entiende como una suerte de

camino en el que el discípulo puede superar su condición actual. De este modo, la relación que el discípulo teje con los saberes y lecciones le llevan a sumergirse activamente en este proceso de crecimiento; esto se debe a que todo saber, dentro de las escuelas filosóficas, está orientado hacia la construcción del ser, puesto que su propósito fundamental es ayudar a las personas a convertirse en algo más, a lograr transformar su vida en una vida bella, a elevar su existencia, está orientado a la formación del sujeto.

En línea con lo anterior, Walter Kohan (2007) resalta que la enseñanza de la filosofía no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica una relación pedagógica que va más allá de lo meramente cognitivo, vale la pena rescatar en este punto que desde los aportes de Derbolav expuestos por Baacke el aspecto cognitivo es necesario para definir la actividad del maestro (Baacke, 1993). Kohan sostiene que el maestro debe generar un espacio donde el alumno pueda participar activamente en su propio proceso de transformación, esta no surge únicamente a través del conocimiento, sino que abarca una dimensión más profunda del ser, donde el maestro, al invitar a sus estudiantes a cuestionar lo que creen saber, provoca un cambio en su relación consigo mismos, con el saber y progresivamente con el mundo. Así, la enseñanza filosófica se convierte en una oportunidad para que los estudiantes se enfrenten a sus propios límites y, mediante el diálogo y la reflexión, logren redefinir su identidad y su lugar en el mundo. En este sentido, el maestro no es simplemente un transmisor de saberes, sino un facilitador de experiencias que permiten a los estudiantes reconstruir su ser, contribuyendo de manera integral a su desarrollo personal y ético.

Kohan entiende la figura de Sócrates como un maestro que desafía las nociones tradicionales de enseñanza. Su método pedagógico está lleno de tensiones y paradojas, lo que lo convierte en un símbolo de la complejidad inherente a la enseñanza de la filosofía. Kohan (2007), apoyándose en la interpretación de F. Wolff, describe a Sócrates como un maestro que niega su propio rol de maestro, pues él afirma que no transmite ningún conocimiento específico y tampoco genera escuela, sin embargo, o precisamente por este motivo, Sócrates se convierte en el modelo ideal de maestro; cuanto más se niega a ocupar el lugar de maestro, más lo reconocen sus discípulos como tal. Esta relación está mediada, según Wolff, por una vida compartida más allá de las meras posiciones

intelectuales, un afecto filial o amoroso que no se limite a la transmisión de saber, y un diálogo basado en la interacción simétrica (Kohan, 2007). Además, Sócrates promueve un tipo de enseñanza basada en la ignorancia, donde el maestro no pretende poseer el conocimiento, sino transformar la relación que los estudiantes tienen con el saber, llevándolos a cuestionar sus propias certezas.

Kohan (2007) resalta la capacidad de Sócrates para abrir espacios que permitan la transformación del pensamiento, en ello tiene gran importancia la relación entre el maestro y el alumno, donde ambos se transforman a partir del diálogo filosófico, como se ha mencionado anteriormente. De esta manera, Sócrates ejemplifica una enseñanza que está ligada al cuestionamiento constante y a la creación de nuevos espacios para el pensamiento crítico y la transformación personal.

“El maestro tiene que ver con la transmisión de los saberes existentes, no importa de qué clase sean; es decir, *con una cosa para la que él es competente*. Además, debe entablar relaciones con los destinatarios, a quienes quiere hacer inteligible alguna cosa. Esto significa que debe dominar las *técnicas de transmisión*. Por último, la enseñanza se realiza con determinadas *intenciones* que no deben ser inmediatamente inherentes a la materia o al proceso de aprendizaje en cuanto tales” (Baacke, 1993, p. 185).

Así, Baacke afirma que el maestro no es solo un transmisor de conocimientos, sino que también actúa dentro de la formación del sujeto, el maestro es responsable de guiar a sus alumnos hacia la autonomía y la libertad. Su autoridad no se debe únicamente al dominio de un contenido, sino también a su capacidad de establecer relaciones significativas con sus estudiantes. Como señala Derbolav en los análisis expuestos por Baacke, la enseñanza implica una relación afectiva, donde la confianza y el respeto mutuo son clave para el éxito del proceso de formación, de esta manera, el maestro debe ser consciente de sus motivaciones e intenciones, puesto que su labor afecta de cierto modo el desarrollo de sus alumnos, más allá de lo estrictamente académico (Baacke, 1993).

Dieter Baacke (1993) menciona que durante los últimos años se ha venido profesionalizando el rol del maestro, pero a pesar de ellos las expectativas del maestro

no han perdido su dimensión humana. “Se espera del maestro -dando por supuesto que es competente en su materia- que posea, sobre todo, cualidades humanas de carácter general” (Baacke, 1993, p.184), por ello, se espera que el maestro posea características como la empatía, paciencia y comprensión, que, si bien debe transitar entre el mundo de los adultos y defender la madurez, a su vez debe también entender a la juventud. De esta forma, se refuerza la idea de que, aunque el maestro actúe dentro de un sistema institucionalizado, su labor educativa implica más que la enseñanza de una materia; conlleva un proceso de formación del sujeto, el maestro no solo es responsable de una materia, sino también es responsable de lo que hace el otro, el maestro se ocupa de que el otro se ocupe de sí con el propósito de desarrollar al estudiante en sus dimensiones cognitiva, social y emocional.

Capítulo 2.

Formación

Rebekka Horlacher, en su obra "*Bildung, la formación*", examina la noción de "formación" como un concepto fundamental de la tradición pedagógica alemana, la cual tiene su origen en la Ilustración alemana del siglo XVIII, principalmente en autores como Johann Herder, Wilhelm von Humboldt y Georg Hegel. Este concepto, traducido como *Bildung*, es entendido como un proceso de desarrollo personal, cultural y social, que trasciende la idea restringida a la sola adquisición de conocimientos; esto se debe a que, abarca la reflexión y la idea de interioridad, las cuales hacen gran énfasis en la importancia de la formación personal en su totalidad.

De igual manera, Wolfgang Klafki (1993) destaca que las teorías clásicas de la educación, surgidas entre 1770 y 1830, se desarrollan en un contexto de tensiones filosóficas y políticas, que abarcan la Ilustración, el idealismo filosófico, el clasicismo alemán, el neohumanismo y el romanticismo. Estas teorías no surgen en un vacío pedagógico, sino que están profundamente vinculadas a otras áreas del saber, como la historia, la filosofía, la cultura y la política. Esta interdisciplinariedad es necesaria para entender el concepto de formación como una noción que busca una construcción integral del sujeto, que abarca tanto una dimensión individual, como su relación con el entorno cultural y social que lo rodea.

Uno de los principios fundamentales de las teorías clásicas de la educación, tal como lo presenta Klafki(1993), es que la formación, según Immanuel Kant, se concibe como la "capacitación para la autodeterminación racional", esto representa la capacidad del individuo para pensar y actuar por sí mismo de acuerdo con los principios morales; esta noción, además, permite definir el concepto de Ilustración como la capacidad de pensar y ejercer el juicio sin depender de la guía de otros, marcando la salida del sujeto de su minoría de edad. Según el análisis de Kalfki (1993) sobre Kant, la educación debe llevar al individuo a alcanzar la mayoría de edad en la que la persona es capaz de gobernarse a sí misma bajo los principios de la razón. El proceso educativo, de esta forma, se entiende como un medio para que el sujeto logre esta autodeterminación, en el que la libertad, la

autonomía y la capacidad de tomar decisiones son objetivos fundamentales. La formación, en este sentido, está orientada hacia el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, un pensamiento que no solo cuestiona el entorno, sino que también permite a la persona cuestionarse a sí misma y sus creencias. Para ello Klafki (1993) menciona la *autoactividad* como el aspecto clave que guía todo el proceso educativo, puesto que representa la importancia de que los sujetos participen activamente del mismo; el sujeto se forma en pro de desarrollar una autonomía moral y ética que le permita actuar de manera libre y responsable dentro de la sociedad.

“Kant dice... «Mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo... crear moralidad en sí, eso es lo que debe hacer el hombre» (1963.13). Este cultivo de sí mismo es llamado repetidamente, tanto en éste como en otros textos tardíos de Kant, aunque con excepciones, «formación» (Bildung) «formarse» (sich bilden) (1963.124,128)” (Klafki, 1993, p.123)

Este enfoque también aparece en otros autores de la época, quienes, como Wilhelm von Humboldt y Friedrich Schleiermacher, citados por Klafki (1993), coinciden en que el destino del hombre es lograr su autodeterminación a través de la educación. Para Humboldt, por ejemplo, la formación es un proceso en el que el ser humano se construye a sí mismo en relación con el mundo, del tal forma que, esta idea de la autodeterminación no es un proceso individualista, aunque sea un trabajo que le corresponda únicamente a al sujeto; por el contrario, implica una conexión con su entorno social y cultural; el individuo no se educa en aislamiento, ni lejos del otro, sino en un proceso constante de interacción con los demás y con el mundo que lo rodea (Klafki, 1993; Kron, 1993).

Una de las aportaciones más importantes de las teorías clásicas de la educación expuestas por Klafki (1993), es la concepción de la formación como un proceso integral. Kant, Humboldt, Schleiermacher, Pestalozzi, entre otros, argumentan que la educación no puede limitarse a una sola dimensión del ser humano, como la adquisición de conocimientos, sino que debe abarcar todos los aspectos del sujeto; de allí surge la importancia de integrar una dimensión práctica dentro de la formación, para que el individuo se forme plenamente. El sujeto no solo debe interiorizar valores sociales, sino también desarrollar habilidades que le permitan actuar en el mundo real. Esto se refleja

en la mención que hace Klafki de la fórmula de Pestalozzi, *educación de la cabeza, corazón y manos*. Formulación que defiende una formación general del ser humano que incluye dentro de ella el fortalecimiento de el pensamiento crítico, el desarrollo y las habilidades práctico-manuales. Pestalozzi insiste en que estas dimensiones no deben verse como partes separadas, sino como aspectos interrelacionados de la educación que, en conjunto, contribuyen al desarrollo pleno del individuo (Klafki, 1993, p.142).

De esta forma, Klafki (1993) establece que el ser humano es el conjunto de la dimensión estética, moral y cognitiva, y que cada una de estas dimensiones desempeña un papel fundamental en la formación del sujeto. Con ello, define la dimensión moral, como aquella que hace posible que los individuos obtengan la capacidad de actuar de acuerdo con los principios éticos. Esta dimensión tiene como objetivo, lograr que los sujetos actúen con responsabilidad y compromiso consigo mismos y con los demás. La formación moral busca crear individuos capaces de tomar decisiones éticas que contribuyan al bienestar de la sociedad, razón por la cual se transforma en una dimensión central dentro de la formación de sujeto libre y autónomo.

Por otro lado, Klafki considera que la dimensión cognitiva o intelectual tenía gran emergencia debido a la Ilustración, momento histórico que se destacaba por el marcado énfasis en la idea de progreso desde el cual se le invitaba al sujeto a hacer uso de su propia razón. Esta dimensión no se refiere únicamente a la acumulación de conocimientos, pues implica el desarrollo de una capacidad crítica y reflexiva. El proceso educativo debe permitir al individuo comprender no solo el cómo de las cosas, sino también el por qué y el para qué. Este enfoque se pregunta por los fundamentos sobre los que uno se apoya para decir lo que dice, sobre qué se sostiene el argumento, cuáles son las implicaciones de su argumento, cuáles son sus consecuencias y su sentido.

Finalmente, Klafki (1993) establece que la dimensión estética permite al individuo experimentar la libertad a través del arte, el juego y la belleza. Este enfoque no se limita al arte en sentido estricto o riguroso, más bien, comprende todos los aspectos de la vida cotidiana, las actividades en las que se relacionan los individuos, las cuales debe aprender a apreciar y de las que debe participar para la creación de formas de vida más humanas y significativas. En consecuencia, la dimensión estética comprende la literatura, el teatro,

las artes plásticas y la música, así como la bisutería, el diseño de muebles, el baile, los juegos y las fiestas. También es necesario señalar que dichas actividades trascienden al espacio escolar, es decir, se encuentran tanto dentro como fuera de este espacio.

“En la terminología de Schiller, los conceptos de «educación» y «formación» no designan dos cosas diferentes, sino que la «educación» es entendida como consciente ayuda pedagógica para hacer posible la «formación» del individuo” (Klafki, 1993, p.140).

Horlacher (2015) enfatiza que *Bildung* es un proceso continuo y dinámico, en el cual la persona se transforma a través de su interacción con el mundo y la cultura, ya que la formación involucra la transmisión y la reinterpretación de la herencia cultural, por ende, la literatura, las artes y las ciencias no solo enriquecen nuestras vidas personales, sino que también nos ayudan a comprender mejor el mundo que nos rodea. Esta interacción es fundamental para el desarrollo del sujeto, la cual debe ir de la mano de una dimensión estética, en la que *lo bello*, es algo formador y por ende promueve *lo bueno* y con ello, el desarrollo ético del alma (Horlacher, 2015, p. 16). Todo ello resulta fundamental pues, como se mencionó anteriormente, la formación no es un proceso que el individuo realice aislado de la sociedad, sino que, los sujetos se desarrollan en la interacción con los demás.

Siguiendo esta línea, autores como, Friedrich W. Kron (1993), quien se basa en los estudios de Humboldt, considera que la formación, en su sentido más amplio, se refiere al proceso integral mediante el cual los sujetos adquieren conocimientos y habilidades que les permiten integrarse efectivamente en su entorno social y cultural. Este concepto se entrelaza con diversas nociones fundamentales, como la enculturación, la socialización y la educación. Kron (1993) introduce la idea de Fend, quien usa la noción de “Sozialwerdung” para referirse al proceso en el que el sujeto se convierte en un ser social, integrándose gradualmente en la sociedad y apropiándose de las normas y valores que le permiten adaptarse a ella por medio de procesos de enculturación y socialización. Por ejemplo, la enculturación según Kron, constituye un aspecto esencial de la formación al proporcionar a los sujetos las herramientas necesarias para comprender y participar en su cultura. El autor considera que la formación es la que permite que el sujeto construya su personalidad, lo que este denomina la “representación subjetiva de la cultura” (Kron,

1993); es decir, el sujeto no solo absorbe pasivamente los elementos de su cultura, sino que también los interpreta y reconstruye adaptándolos a su propia experiencia y contexto. De tal forma, la enculturación es un proceso dinámico que evoluciona junto con el sujeto y su entorno, permitiendo la interacción con su cultura. Así mismo, Kron define la socialización como un componente clave de la enculturación y que se diferencia por su enfoque puesto que, mientras la enculturación abarca el proceso general de inmersión en la cultura, la socialización se refiere a momentos específicos en los que el sujeto aprende unas habilidades y comportamientos concretos que son fundamentales para la vida en sociedad. La socialización se enfoca en cómo los sujetos interactúan y se comportan dentro de la cultura. Kron (1993), retomando los aportes de Fend, quien usa el idioma para dar un ejemplo de estos conceptos, refiere que la enculturación se refiere al proceso de aprendizaje de un idioma, mientras que la socialización implica aprender a utilizar (correctamente) ese idioma de acuerdo con las normas sociales establecidas. En este sentido, el individuo adquiere el lenguaje y aprende las reglas para usarlo; sin embargo, en última instancia, es el sujeto quien lo utiliza, lo adapta y lo hace propio. De este modo, es posible evidenciar que el sujeto aprende a comunicarse no solo a través de la memorización de palabras y estructuras gramaticales del idioma, sino también mediante la práctica y la adaptación de las dinámicas sociales las cuales, a su vez, permiten que el lenguaje se convierta en una herramienta personal y efectiva para poder interactuar en su entorno.

Por otro lado, según Kron, Fend describe el término “Sozialmachung” como una fase del proceso de socialización en la que el sujeto participa activamente en su propia formación y desarrollo social. Esto implica procesos reflexivos sobre su propio rol dentro de la sociedad los cuales contribuyen a la construcción de su personalidad; todo ello a través de un proceso intencional centrado en el sujeto como individuo. Kron definiría esta perspectiva como educación, la cual considera como aquel proceso humano y cultural que permite tomar control de los impulsos y que, además, se ha establecido como elemento central en el proceso de enculturación y socialización puesto que, en cuanto al ser concebida como la invención de las sociedades, permite perpetuar y transmitir su cultura de forma organizada y estructurada. No hay que olvidar, además, que en ella también se genera espacio para la reflexión y el diálogo entre el sujeto y su sociedad. Se

puede afirmar que, de este modo, la formación se convierte en un medio para desarrollar la capacidad crítica, la autonomía y el compromiso con el entorno social y consigo mismo.

En este sentido, la formación no solo implica la adquisición de conocimientos técnicos, sino también la interiorización o incorporación de normas, valores y roles sociales que son fundamentales para el desarrollo humano. El proceso de formación, por su parte, se manifiesta como un componente fundamental, ya que ocurre a través de la interacción con el entorno social y se organiza de manera consciente y planificada en espacios educativos formales. Así, la formación se presenta como un proceso continuo y dinámico, fundamental para el desarrollo personal y social de los sujetos en su contexto sociocultural.

“Llamaremos procesos de formación a aquellos procesos en los cuales los diferentes procesos de aprendizaje son reflexionados en su desarrollo, sus contenidos y objetivos, niveles y fines, distinguiéndoles así de los procesos de aprendizaje que se dan continuamente”. (Kron, 1993, p. 39)

Kron (1993) sugiere que los procesos de formación son aquellos en los que hay lugar para la reflexión, la cual es fundamental puesto que permite a los sujetos tomar conciencia de lo que están aprendiendo y de cómo se interiorizan estos para contribuir a su proceso de formación. Esta capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y el proceso formativo no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también empodera al sujeto para que se convierta en un ser activo y consciente.

Kron (1993) afirma que a través de la formación el sujeto desarrolla una capacidad esencial para la auto-reflexión y de reflexión con el mundo. Esta auto-reflexión es la habilidad de mirarse a uno mismo de manera crítica, entender por qué se actúa de cierta forma y cómo se pueden mejorar las propias acciones. Por su parte, Horlacher (2015) afirma que la formación es vital para la transformación social. De este modo, se resalta la importancia de mirar hacia el exterior, la formación implica entender el mundo exterior con todas sus complejidades. Esto significa aprender a cuestionar lo que nos rodea, a no aceptar las cosas simplemente porque siempre han sido así, sino a analizarlas, buscar

maneras de mejorarlas y contribuir a ellas, ya que gracias a la formación se cultiva la capacidad de los sujetos para reflexionar sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea.

Del mismo modo, Kron (1993) sugiere que la formación si bien es un proceso individual, esta no puede realizarse de manera eficaz si no surge desde lo colectivo o en compañía de la comunidad, lo cual conecta al sujeto con la sociedad y con la cultura. Es fundamental destacar que no existe ser humano sin cultura, lo que implica que tampoco hay ser humano sin educación. Según los estudios de Kron, el individuo se sitúa en una dualidad entre lo *singular* y lo *plural*; nace dentro de una cultura, y es en este contexto que se configura como ser humano. Como especie, el individuo requiere de otros y de la sociedad, ya que no puede vivir aislado, de esta forma «ser humano» implica ser tanto un individuo (construye personalidad y singularidad) como parte de la humanidad (pluralidad).

Esta relación es recíproca: el individuo no solo forma parte de la humanidad, sino que también contribuye a su construcción, garantizando la conservación y renovación de la cultura, la cual ha sido una de las configuraciones históricas que aseguran la existencia de nuestra especie. En este sentido, la enculturación y la socialización son procesos macro que se entrelazan, mientras que la educación se sitúa en un ámbito micro, donde se manifiesta la individualidad y la construcción de la personalidad que permiten, desde el trabajo sobre sí, contribuir al mejoramiento de la sociedad. Estas últimas representan la formación y el perfeccionamiento del ser; la sociedad moldea al sujeto, y este, a su vez, se define utilizando las herramientas adquiridas a través de la autonomía.

En este sentido, Klafki (1993) se refiere a ello como *lo individual* y *lo colectivo*. Desde las teorías clásicas señala que la individualidad se establece como una de las condiciones necesarias para la formación del ser humano; sin embargo, este enfoque no se limita a una actividad “individualista” que aísla al sujeto; fundamenta que la formación solo puede realizarse a través de la interacción con los otros y con la cultura, esto implica una constante relación entre la individualidad y la colectividad. Dicha interacción refleja una perspectiva humanista en la teoría de la educación, donde tanto las naciones como los pueblos y culturas son interpretados como expresiones de la humanidad en pleno

La educación, en este sentido, es un proceso de apropiación crítica de los logros culturales y sociales que preceden al sujeto, donde este mismo adquiere las herramientas necesarias para analizar y comprender el mundo, pero también para transformar su realidad en función de su participación en la sociedad. En otras palabras, el sujeto no solo se forma a través de la cultura, sino que también contribuye activamente a la cultura en la que está inmerso. La objetivación, según Klafki, juega en ello un papel fundamental, ya que la formación se hace posible en la medida en que el sujeto se apropia del capital cultural de su sociedad.

Horlacher (2015), en sus estudios sobre Mendellsohn, plantea la formación como una expresión de la vida social, la cual, además, representa un intento de la sociedad por adaptarse adecuadamente a las demandas de su época. Según Kron (1993), no podemos separar nuestra educación de la sociedad en la que vivimos ni de su historia. Es como si cada individuo fuera una hoja en un árbol que ha crecido durante siglos. Entender ese árbol y sus raíces nos ayuda a entender nuestra propia posición en el mundo. La formación, entonces, no es solo personal, es también una forma de conectar con la historia y la cultura de nuestra sociedad. La formación es un proceso que nos acompaña siempre, enriqueciendo nuestras vidas y permitiéndonos contribuir de manera significativa a nuestra sociedad.

De este modo, los estudios que se hacen desde autores como Wilhelm von Humboldt, son fundamentales para comprender el lugar del cuidado de sí y la educación emocional dentro del ámbito educativo. Humboldt veía la formación como un proceso de auto-cultivo y auto-mejoramiento que trasciende la adquisición de conocimientos, ya que, considera que la educación debería fomentar la transformación de la persona, promoviendo tanto su libertad personal como su responsabilidad social, de tal forma que sea posible tomar la idea de que la educación no solo debe preparar a los individuos para una función en la sociedad, sino que también debe ayudarles a desarrollar su potencial humano completo. Esto incluye el desarrollo de la capacidad crítica, la autonomía, y un sentido ético y estético como el que hemos venido abordando; este se construye, como se ha evidenciado, con las prácticas de cuidado de sí.

Formación del carácter

Durante la VIII Semana de la Pedagogía, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en el presente año, Claudio Almir Dalbosco, en la conferencia de inauguración titulada "*Crisis de la educación y pedagogía formativa*" invita a pensar la relación entre la pedagogía y la filosofía, dos disciplinas que, según el autor, deben pensarse de manera recíproca. Dalbosco (2024) menciona que la relación que se da entre estas dos disciplinas tiene su auge en la tradición occidental, puesto que la filosofía, en su origen griego, se destaca por su vínculo con la formación. Este tinte pedagógico puede evidenciarse en la concepción griega de *paideia*.

Dalbosco plantea que, en la actualidad, frente a la crisis de la educación, se hace necesario reestablecer el diálogo que se tenía en la antigüedad entre la pedagogía y la filosofía. La recuperación de este diálogo, teniendo como base los aportes clásicos en torno a la educación, haría posible pensar y examinar el vínculo entre ambas disciplinas con el fin de poder reestablecer el sentido de la formación en la educación. De esta forma, el maestro destaca a Johann Friedrich Herbart y, en especial, su aporte relacionado con el concepto de *educación general* y el de *multiplicidad de intereses*, conceptos que evidencian la variedad de habilidades y capacidades humanas. Herbart ya hacía gran énfasis en la idea de hacer de la pedagogía un campo autónomo, capaz de generar sus propios conceptos desde los cuales establecer un diálogo con otras disciplinas (Dalbosco, 2024).

La referencia a Herbart resulta fundamental para comprender que dentro de su concepto de *pedagogía general* se destaca el lugar de la auto-reflexión como el medio para pensar por sí mismo y apropiarse el mundo. Para ello, Dalbosco (2024) resalta que la enseñanza, asumida como instrucción, tiene como objetivo la formación de la *multiplicidad de intereses* tanto del maestro como de sus alumnos. Multiplicidad que, como se ha mencionado anteriormente, tiene su punto de partida en la experiencia de los sujetos y en relación con su cultura, es por ello que la pedagogía es entendida como formativa y ello representa una "forma de auto-cultivo de sí". (Dalbosco, 2024)

Las ideas de Herbart en cuanto a la formación del carácter resultan relevantes para comprender, desde el punto de vista filosófico y pedagógico, la formación integral o

general de la que hablaba Dalbosco en su conferencia. Una formación que está centrada en la pluralidad y el desarrollo ético de los individuos, entendiendo de igual forma la educación, no solo como instrucción, sino como un proceso formativo integral orientado al desarrollo de las capacidades humanas, el autogobierno y cuidado de sí.

Johann Friedrich Herbart, en su texto *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, planteó una concepción del carácter basada en la voluntad del individuo y la medida en que este toma sus decisiones (*resolución de la voluntad*). En su enfoque, Herbart propone que el carácter se construye a partir de la *voluntad, la estabilidad de la toma de decisiones, la acción, la memoria y la disciplina*; en este sentido, la voluntad se entiende como aquello que se forma mediante las elecciones de lo que se acepta y lo que no, por medio de una comparación que determina la forma que toma cada objeto o cosa y dota al sujeto de una estabilidad en su comportamiento. Esto es lo que representa para Herbart (1806) la formación del carácter; por tal motivo, afirma que el carácter se define y se configura a partir de la voluntad, lo que supone que lo que el individuo quiere o no es lo que lo constituye (su carácter).

Herbart establece que el carácter tiene dos componentes fundamentales, la parte objetiva y la parte subjetiva. La parte objetiva se entiende como aquellos rasgos o cosas que se mantienen en el individuo, muchos de estos son evaluados por él mismo con el propósito de decir si desea o no realizar cambios sobre ello; por otro lado, la parte subjetiva encuentra una relación con la moral y corresponde a las motivaciones o juicios internos del individuo. En consonancia con ello la moral no puede ser impuesta de manera externa, sino que debe y tiene que ser interiorizada para que así pueda tener un efecto en el componente objetivo del carácter. Aquí es posible resaltar la importancia de que la educación no solo está basada en el conocimiento por el conocimiento, sino que a través de este se permite y fomenta la reflexión. De este modo, Herbart (1806) hace énfasis en el proceso educativo como formación del sujeto, en el que es necesario que se desarrolle tanto el aspecto objetivo como subjetivo.

Herbart (1806) destaca la memoria de la voluntad como concepto fundamental en la construcción del carácter, esta memoria permite que las decisiones previas del individuo se mantengan presentes a lo largo del tiempo, de forma que puedan influir en futuras

decisiones para mantener la estabilidad de esta. El individuo no solo recuerda lo que ha decidido, sino que mantiene una continuidad en su comportamiento, reforzando de este modo su carácter.

“No hay hombres más desprovistos de carácter que aquellos que, siguiendo sus caprichos, ven las mismas cosas tan pronto blancas como negras, o que para “ir a su tiempo” cambian con la moda de opiniones” (Herbart, 1806, p. 192)

Por lo tanto, Herbart resalta la idea de que la falta de un carácter se manifiesta en la falta de persistencia natural de la voluntad, en la que los individuos cambian de opinión según sus caprichos y con ello se hacen vulnerables a la influencia externa y a las corrientes cambiantes de la sociedad. Al final, el carácter se forma no solo a partir de lo que se cree, sino a partir de la *persistencia* para sostener esas creencias frente a las nuevas cosas. Por ello, considera que la educación en este sentido adquiere relevancia, ya que sostiene que la persistencia de la voluntad es rara en los niños, lo que exige fomentar la disciplina en el sujeto que le ayude a consolidar esta característica.

Además de la voluntad, Herbart (1806) resalta la acción como el principio del carácter, pues solo por medio de la acción un deseo se vuelve voluntad. Para ello, afirma que esa acción surge a través del círculo de ideas, que es la base de nuestros pensamientos, intereses, y deseos, el cual se encarga de guiar las acciones y determinar el carácter; en este se encuentran todos los pensamientos y experiencias del sujeto.

Herbart (1806) menciona la *motivación* como uno de los aspectos fundamentales del carácter y que se encuentra estrechamente relacionado con la firmeza de los principios; sin embargo, menciona que la personalidad no puede depender únicamente de estos principios, ya que el sujeto actúa en relación con su entorno y las tendencias de este, de manera que puede adaptarse y cambiar frente a diversas situaciones. Este suceso puede dar lugar a una lucha interna que, aunque puede fortalecerlo, también pone en riesgo su salud espiritual y física. Herbart denomina *motivación* al momento en que el sujeto integra las experiencias actuales con los principios previos que ya ha aceptado, pero actúa solamente bajo las conclusiones que surgen de esta asociación.

Es pertinente recalcar que lo expuesto por Herbart sobre el carácter, no pretende que se entienda como algo que pueda ser totalmente formado por la educación, sino que surge de la interacción del individuo con su entorno, sus experiencias y su auto-cultivo. De este modo, se puede decir que la educación juega un papel formativo en el sujeto para que pueda afrontar de cierta manera las cuestiones de la vida, puesto que guía al desarrollo del carácter proporcionando capacidades que le permitan enfrentarse a estos desafíos. Herbart (1806) concibe la formación del carácter como un proceso integral que depende de la estabilidad de la voluntad, la persistencia de las decisiones y la coherencia entre los deseos internos y las acciones externas.

Capítulo 3.

¿Educación Emocional?

Una cuestión que atender

Rafael Bisquerra (2008), a lo largo de sus estudios, ha observado que las emociones han sido objeto de análisis desde la antigüedad, pero, con apreciaciones conceptuales distintas, esto se debió a una resistencia que había frente a ello, como es el caso de las teorías conductistas y el positivismo lógico que consideraban que las emociones no podían ser objeto de investigación científica puesto que no son controlables, ni replicables (Bisquerra, 2008). De igual modo, da cuenta que hasta los años sesenta el estudio de estas se había enfocado únicamente en las emociones desagradables sustentada por la psicología cognitiva, y es solo posterior a ello que se comienza a integrar de forma significativa en el campo de la psicología humanista las emociones positivas.

Posteriormente, en la década de 1980 y con una perspectiva integral sobre las emociones positivas y negativas se empiezan a estudiar desde un enfoque más amplio y profundo. Esta época de auge sobre las emociones, Bisquerra la denomina *revolución emocional* caracterizada por la redefinición de las emociones en la psicología, en la educación y en la sociedad; cambio en la comprensión que no solo puso en el centro las emociones, sino que ha venido causando un fuerte impacto en la sociedad; esto se debe, en mayor parte, al incremento de textos y estudios científicos que han tomado como objeto de estudio a las emociones. Un punto crucial e importante para este auge de la *revolución emocional* también se dio con la obra de Daniel Goleman *La inteligencia emocional* de 1995. En su trabajo, Goleman introdujo la idea de que la inteligencia emocional permite el éxito tanto profesional como personal, gracias a la adquisición de habilidades emocionales. Y, por el contrario, quien carezca de dichas habilidades se encontrará sometido bajo un *analfabetismo emocional*. Todos estos momentos, según Bisquerra, coinciden con la llegada de esta idea de revolución –convertida en necesidad– al espacio educativo.

Rafael Bisquerra, en su obra *Educación Emocional y Bienestar*, define la educación emocional como un proceso educativo clave para el *desarrollo integral de la personalidad*. Este concepto, que parte de una visión preventiva y formativa, tiene como objetivo el bienestar personal y social de los individuos, promoviendo el autoconocimiento, la regulación emocional y la empatía. La educación emocional se entiende; así como un *proceso continuo* que no solo aborda el control de emociones negativas, sino que también fomenta actitudes positivas ante la vida, la resiliencia y la capacidad de enfrentar los desafíos cotidianos. De esta forma Bisquerra define la educación emocional como:

“Proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2008, p. 306)

Desde esta perspectiva, Bisquerra concibe la educación emocional como una estrategia de *prevención primaria*, que tiene como objetivo reducir la vulnerabilidad de las alteraciones que ocurren en los sujetos, pero, además, evitar que estas ocurran, dándole así el lugar a la educación como un agente que proporciona recursos y estrategias para lograr prevenir estas situaciones. Tanto los niños como los jóvenes necesitan de ellas para enfrentar las diversas circunstancias de la vida, es decir, la educación funciona como medio para maximizar las tendencias que contribuyen al *desarrollo integral* del sujeto y a minimizar aquellas que no. Por lo tanto, según Bisquerra (2008), la educación desde esta perspectiva debería capacitar a las personas para adoptar comportamientos basados en principios de prevención y desarrollo humano, ayudándolas a evitar problemas derivados de los devenires de la vida. Destaca que, cuando existe una carencia en el control emocional, desencadena en el sujeto *pensamientos autodestructivos* y *comportamientos inapropiados* como el consumo de drogas, la conducción temeraria, la anorexia, la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión y, en casos extremos, el suicidio.

La educación emocional, entonces, desde la perspectiva de Bisquerra (2008), se encargará de dotar a los sujetos de habilidades para gestionar sus emociones, proponiéndolo como un medio efectivo para prevenir estos problemas y promover un bienestar duradero.

Por otro lado, la educación emocional, según Bisquerra, se orienta hacia el desarrollo humano en el sentido integral, abarcando tanto el *crecimiento personal* como el social, el cual está centrado igualmente en la construcción de la inteligencia emocional y su aplicación a lo largo de la vida. En consecuencia, afirma Bisquerra (2008), que la educación emocional tiene como objetivo fomentar el desarrollo de las competencias emocionales, del mismo modo que la inteligencia tiene el objetivo de mejorar el rendimiento académico.

“De forma análoga se puede considerar que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1988)”. (Bisquerra, 2008, p. 307)

Se enfatiza así la importancia de entender nuestras habilidades emocionales como un proceso de aprendizaje continuo y para el resto de la vida, pues se entiende desde autores como Bisquerra que, al adquirir competencias emocionales, no solo mejoramos nuestras relaciones, sino que también potenciamos nuestra capacidad para afrontar desafíos y adaptarnos a diferentes contextos. En este sentido, la inteligencia emocional no sería un fin, sino un medio para crecer y desarrollar nuestro potencial humano. La competencia emocional vista desde esta perspectiva requiere, en gran medida, que sea formada a través de procesos educativos estructurados.

Rafael Buitrago es uno de los educadores que ha reflexionado sobre la importancia de la educación emocional en Colombia. Advierte Buitrago que, dado que el estudiantado pasa más de la mitad del día en la escuela, sus capacidades y/o habilidades para la socialización y la formación en la educación emocional se convierten en un foco para las actividades que se ejecutan en el aula. Resalta así que la relación entre alumno y docente es fundamental para su *crecimiento personal*.

“El desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación, ya que posibilita mejores relaciones y alternativas, razón por la cual es fundamental pensar en un sistema que permita la educación de personas emocionalmente competentes (Palou, 2008)” (Buitrago, 2013 p. 91).

La importancia de la inclusión de la educación emocional en los programas escolares también se da gracias a su relación directa con el rendimiento académico. Sin embargo, logra fortalecer su consolidación como ser humano y al mismo tiempo, las relaciones interpersonales con un grado alto de bienestar dándole sentido a su existencia. De esta forma, se entiende que los programas educativos emocionales se pueden basar en modelos integrales que plantea la neuropsicología enfocada en adquirir habilidades sociales y bajar la frecuencia de los problemas de comportamiento (Buitrago, 2013).

Mireya Vivas García (2003) enfatiza la necesidad de incorporar la educación emocional en el ámbito escolar, pues considera que, en la actualidad, la educación ha priorizado el desarrollo cognitivo, dejando de lado la dimensión emocional, de tal forma afirma que la omisión de la educación emocional por parte de la escuela genera consecuencias “graves” como problemas en la convivencia escolar, el aumento del suicidio juvenil, la depresión e incluso la deserción escolar. Por ello, basándose en el trabajo de Bisquerra y Goleman, sostiene que la educación emocional debe ser un proceso intencional, sistemático y planificado, de tal forma que afirma que una solución a esta situación podría ser reformar la visión tradicional del papel de las escuelas, incorporando en el currículo programas que desarrollen habilidades emocionales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la resolución de conflictos y la colaboración.

Vivas afirma que la educación emocional se rige bajo cinco principios fundamentales, en primer lugar, que el desarrollo emocional debe ser visto como una parte inseparable del desarrollo de la persona, por lo que incluye cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En segundo lugar, destaca que este proceso debe abarcar tanto lo personal como lo social, lo que implica cambios tanto a nivel cognitivo como actitudinal. La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, que forme parte del currículo académico y de la educación a lo largo de la vida. Además, debe ser flexible y

participativa, involucrando a toda la comunidad educativa en la construcción de un entorno emocionalmente saludable (Vivas, 2003).

Los objetivos de la educación emocional, según Vivas, incluyen el autoconocimiento emocional, la capacidad para identificar las emociones de los demás, prevenir los efectos negativos de emociones intensas y generar emociones positivas. También resalta la importancia de que los estudiantes aprendan a relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás, lo cual es un aspecto clave para el desarrollo social y personal.

En conclusión, la autora subraya que la educación emocional debe ser implementada no solo en el ámbito escolar formal, sino también en el contexto familiar y comunitario. Al concebirla como un proceso continuo, la educación emocional debe integrarse en todos los niveles educativos, involucrando a las familias y al entorno social en su implementación. Razón por la cual Vivas (2003) destaca el papel fundamental del docente en este proceso, ya que considera que las *actitudes afectivas* de los docentes influyen tanto en el desempeño académico como en las relaciones interpersonales de los estudiantes, resaltando que los docentes deben tener habilidades emocionales para relacionarse adecuadamente con los alumnos y fomentar un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y saludable. Vivas considera que la educación emocional no debe ser una moda pasajera, sino que representa una necesidad y una respuesta a las demandas sociales actuales, con el propósito de construir un ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo mismo y con los demás, logrando cierto bienestar y contribuyendo a la creación de un mundo mejor (Vivas, 2003).

Algunas cuestiones para el análisis

El cuidado de sí, entendido por Foucault como una práctica de autoconocimiento y transformación del sujeto a través de ejercicios filosóficos y espirituales, tales como la meditación, el diálogo y la escritura, son prácticas que no solo pretenden encontrar la verdad, sino también modificar la forma en la que se relaciona consigo mismo y con los demás. Por otro lado, para la educación emocional, el autoconocimiento también es fundamental, Bisquerra destaca que una de las principales metas de la educación es la construcción de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de conocer y comprender nuestras emociones, permitiendo un manejo adecuado de estas en las

diversas situaciones de la vida. Así, un punto de convergencia es que ambos enfoques buscan un proceso de reflexión y transformación por parte del sujeto.

Esto no significa que el cuidado de sí es un acto aislado, implica cierta relación del sujeto con su entorno y los otros, dicha transformación tiene una dimensión social y cultural que, aunque le corresponda únicamente al sujeto, no puede hacerlo de manera aislada, pues el sujeto necesita del otro para ser interpelado. De manera similar, la educación emocional, el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales es esencial para establecer relaciones interpersonales saludables y constructivas. La educación emocional, al igual que el cuidado de sí, pone énfasis en la capacidad de entender y gestionar las emociones en contextos sociales, lo que favorece el bienestar colectivo y personal. Esta relación con el otro enmarca, además, una de las principales razones por las que se le da a la educación la tarea de educar las emociones, reconociendo claramente que en ambas nociones se hace de formas distintas.

En la tradición filosófica, el maestro tiene un rol crucial en guiar al discípulo, durante este proceso no solo transmite conocimiento, sino que también configura la vida del discípulo por medio de la enseñanza, permitiéndole hacer una apropiación personal. En la educación emocional, el docente también cumple una función fundamental, ya que a través de su relación con el aprendizaje proporciona competencias y habilidades emocionales, enfatizando su rol como facilitador del desarrollo emocional de los estudiantes.

Ambas perspectivas coinciden en que el proceso de transformación del individuo no se limita a una mejora aislada, como se ha venido mencionando, sino que busca un equilibrio entre lo cognitivo, social y emocional. Según Bisquerra, la educación emocional tiene un componente *preventivo* que busca evitar el sufrimiento y los trastornos emocionales al proporcionar herramientas para gestionar las emociones. De este modo, el cuidado de sí tiene un propósito formativo, preparando al sujeto para enfrentar la vida de forma crítica y consciente, esto a su vez puede considerarse como “preventivo”.

En la actualidad, la educación emocional ha cobrado mayor protagonismo en las escuelas, pues se ha percibido como una respuesta a problemas emocionales como el

estrés, la ansiedad y los conflictos entre los estudiantes. Sin embargo, esta orientación ha llevado a una mercantilización de las emociones, donde estas se han tratado como competencias o habilidades que pueden enseñarse, medirse y evaluarse. En este contexto, el concepto de cuidado de sí, retomado desde la filosofía, ofrece una perspectiva que puede proveer la educación emocional, proponiendo que la formación del sujeto permita percibir el manejo de las emociones no como un fin en sí mismo, sino como efecto de la formación. Este enfoque tradicional de la educación emocional que percibe las emociones como algo que puede y debe enseñarse de manera explícita como si fuera una habilidad técnica, convierte a las emociones en objetos de consumo y elementos de manipulación. El cuidado de sí, por el contrario, propone que el manejo de las emociones no sea un aprendizaje en sí mismo, sino una consecuencia vinculada a la formación del carácter y la personalidad de los estudiantes. Esto permite que el sujeto desarrolle una capacidad para afrontar las adversidades y desafíos emocionales sin que la emoción misma sea tratada como un “producto” o un “resultado” final y explícito de la educación.

Con el discurso terapéutico de la salud mental se ha construido un paradigma donde la educación emocional se ha transformado en un elemento de intervención constante, buscando regular y controlar las reacciones emocionales de los estudiantes para evitar conductas violentas y fomentar una vida “feliz”; sin embargo, este enfoque reduce las emociones a una serie de respuestas controlables, ignorando que estas son reacciones genuinas que, en lugar de ser controladas, necesitan ser comprendidas y gestionadas adecuadamente. Desde el cuidado de sí, esta noción estaría orientada a facilitar un ambiente donde el estudiante no necesite conformarse a una idea de felicidad permanente, sino que tenga la libertad de construir sus propias experiencias emocionales y aprender a trascenderlas de manera auténtica. El cuidado de sí, entendido como práctica de auto-reflexión, se opone a la idea de instrumentalizar las emociones, destacando que estas prácticas no son meramente habilidades que se puedan aprender, sino que corresponden a expresiones de una actividad sobre sí mismo que se construye a través de una formación personal constante y reflexiva.

Así las cosas, el maestro, a través de su enseñanza, juega un papel fundamental al interpelar a sus estudiantes. En lugar de tratar las emociones como productos o fines del

proceso educativo, el cuidado de sí nos permite preparar al estudiante para que pueda asumir de manera distinta los diferentes devenires con los que se encuentra a lo largo de su vida. En otras palabras, las emociones se deberían entender como expresiones naturales de una relación construida entre el sujeto y su interior, la cual se da desde el encuentro consigo mismo y, posteriormente, con su entorno. Este enfoque deja a la luz que, al evaluar las emociones en términos de competencias se les está despojando de su autenticidad y complejidad, transformándolas en indicadores de rendimiento que se pueden adquirir o aprender desde la práctica, más allá de ser aspectos inherentes al ser humano.

Desde el punto de vista teórico, el cuidado de sí introduce una ética del autocuidado y el cuidado del mundo. Este enfoque no busca enseñar a "gestionar" las emociones como un acto mecánico u objeto de capacitación, tal como se evidencia en la conceptualización de Bisquerra. Por el contrario, se entiende la educación emocional como un proceso en el que el individuo aprende a comprenderse, disciplinarse y construir una vida significativa desde la formación de su carácter lo cual se da, no desde el aprendizaje de conceptos, estrategias, habilidades, herramientas emocionales, entre otras, sino desde el encuentro de sí por medio de la enseñanza. Enseñanza que, a su vez, hace posible el diálogo, la reflexión, la interacción con el otro y con el mundo. Desde esta perspectiva, la educación permite al estudiante en formación ser interpelado para, desde allí, estar en posibilidad de poder reconstruir su ser. En la práctica educativa, el cuidado de sí puede brindar a los estudiantes una capacidad de auto-reflexión y auto-cultivo que contribuye a formar seres libres, autónomos, capaces de controlar sus emociones, de transitar de distinta manera el mundo y relacionarse con los demás. Esta dimensión filosófica contrasta con los modelos convencionales de educación emocional, enfocando el desarrollo de habilidades emocionales como un proceso intrínsecamente ligado a la identidad del sujeto y no como un fin utilitario en sí mismo, ni una responsabilidad de la educación.

La implementación del cuidado de sí en el ámbito escolar podría además reconfigurar la manera en que las escuelas abordan los conflictos emocionales y la salud mental. En lugar de adoptar enfoques disciplinarios o terapéuticos externos, el cuidado de sí sugiere

que los estudiantes, mediante un proceso de autoconocimiento, logren reconocer y procesar sus emociones de una forma saludable y autónoma, pero esto no ocurre desde la adquisición de capacidades emocionales, sino desde la enseñanza. Esta visión la podemos evidenciar desde la pedagogía con los aportes de Gert Biesta, quien concibe que la enseñanza no debe definirse por la producción de aprendizaje, ni agotarse en las habilidades. La enseñanza abre nuevas posibilidades existenciales, permitiendo a los estudiantes explorar su existencia adulta en el mundo sin centrarse únicamente en el aprendizaje como meta. La enseñanza puede ser una ocupación, una iniciativa o un acto que no necesariamente implica que se logre un aprendizaje específico (Biesta, 2022). Esta visión reduce la dependencia de intervenciones correctivas externas y crea una cultura de convivencia adecuada, basada en el sujeto como individuo, pero como individuo que hace parte y es responsable de su sociedad.

Este vínculo entre educación emocional y cuidado de sí también representa una alternativa profunda a los modelos educativos centrados en la competencia y el rendimiento. Al optar por el cuidado de sí como base de la educación emocional, se trasciende la noción de competencia y se orienta la formación hacia el bienestar integral, tanto del propio individuo como de la comunidad a la que pertenece.

Conclusiones

En esta investigación se menciona la relación entre educación emocional y cuidado de sí en espacios educativos, lo cual permite visibilizar la importancia de abordar estos conceptos desde una perspectiva crítica, en pro de cuestionar los enfoques de la educación emocional y su función en la formación de los estudiantes. Uno de los alcances centrales ha sido cuestionar la educación emocional atrapada por las lógicas capitalistas, con una tendencia a la minimización de las emociones entendiéndolas como una herramienta funcional que desdibuja al ser humano y lo convierte en objeto de producción, desde lo planteado por Illouz (2007). Desde esta revisión el cuidado de sí abre paso a una formación situada en el auto-conocimiento, el auto-cultivo, la libertad, entre otras. Se puede evidenciar entonces, que este modelo educativo fundamentado en lo emocional existe para suplir las necesidades de mercado, distinto a un enfoque situado en la formación y el cuidado de sí.

Gracias a los aportes de autores como Foucault (2002), Klafki (1993), Herbart (1806) Hadot (2006), Kron (1993), Illouz (2007), Kohan (2007), entre otros, fue posible explorar cómo el cuidado de sí va más allá de esta visión mercantilista, ya que no se limita a la mera regulación emocional, sino que está pensado como una práctica de auto-reflexión y autotransformación, que permite potenciar la formación del sujeto dentro de la escuela. De esta manera, la perspectiva que se explora desde el cuidado de sí, próxima a la práctica filosófica de las escuelas de la antigua Grecia, se propone como una alternativa en la que, la formación tiene como pilar la autenticidad del sujeto y la oposición frente a la mercantilización de las emociones y la idea de felicidad. El cuidado de sí se presenta como una perspectiva que promueve una educación orientada al autoconocimiento y a la formación de los estudiantes, que al mismo tiempo les permite tener un pensamiento crítico y cuestionar los fines de lo que se ha conocido como educación emocional. De esta forma, se logró establecer un diálogo que permitió no solo entender el cuidado de sí como complemento de la educación emocional, sino que también permite interpelar aquellos enfoques funcionalistas o de control que en la actualidad pesan sobre las emociones. Asimismo, el cuidado de sí propone un proceso de formación en el que el sujeto pueda convertirse en un ser con criterio, autónomo y libre.

De igual forma, el análisis contribuye a la reestructuración o resignificación de la educación emocional, no como una herramienta para la configuración social, sino como un medio para promover en los estudiantes el pensamiento crítico, la libertad, la autonomía; todo esto con el fin de lograr una visión más consciente de la educación, en la que el sujeto no solo se forma para cumplir con las dinámicas de su sociedad, sino que también desarrolla habilidades para hacerse responsable de sí, del otro y del mundo.

La educación tiene que ver con la totalidad del ser humano, incluyendo sus emociones, pero estas solo le corresponden al sujeto. Por esta razón, no se trata de dejar al sujeto solo, sino de reconocer que es él quien decide qué hacer con lo que recibe. Es fundamental insistir que la noción de cuidado de sí no se plantea como un método para trabajar la educación emocional, sino como una perspectiva desde la cual la educación ofrece una serie de técnicas e instrumentos que permiten al sujeto preocuparse por sí

mismo. En otras palabras, el cuidado de sí implica que, al final, es el propio sujeto quien debe hacerse cargo de su propio proceso.

En este sentido, la investigación no pretende reemplazar ni sustituir a la educación emocional. El cuidado de sí no busca decirle al sujeto cómo gestionar sus emociones, sino ofrecerle los medios para que sea él quien lo haga, por ello la importancia de tradición filosófica griega, como lo ejemplifica Sócrates, el trabajo del maestro no es hacerse cargo de las emociones o la existencia del otro, sino acompañar el proceso de su discípulo para que se ocupe de sí mismo. El cuidado de sí en este caso no es una herramienta pedagógica para que el maestro enseñe a gestionar las emociones de los estudiantes, sino una invitación a que, a través de la educación, se ofrezcan los medios necesarios para que el individuo, por sí mismo, se ocupe de su propio ser. Así, el rol del maestro no es actuar como responsable de las emociones del estudiante sino ofrecerle los instrumentos para que sea él quien transforme su vida, reconociendo que este proceso corresponde, en última instancia, al sujeto mismo. Generalmente, se considera que las emociones son algo que se puede formar, pero desde la noción de formación, las emociones deberían verse más como un efecto que surge de la misma. En este sentido, lo que la escuela puede hacer es equipar al estudiante de tal forma que pueda afrontar las cosas de la vida y, como dirían los griegos, "gobernarse a sí mismo". La tarea de la educación no es formar las emociones, sino proporcionar al sujeto los recursos necesarios para darle una dirección a su vida y dar forma específica a su existencia, permitiéndole gestionar sus emociones de manera autónoma.

Es importante aclarar que la investigación en torno a las relaciones, contribuciones y limitaciones entre el cuidado de sí y la educación emocional no son algo que se pueda o se pretenda establecer como verdad absoluta durante la construcción de este texto. De hecho, son muchas las preguntas que aún quedan abiertas y que las presentes indagaciones han ayudado a identificar. Algunas de estas preguntas que surgen a partir de los análisis adelantados y que pueden llegar a ser fundamentales para los estudios de la pedagogía y la práctica educativa en general son: ¿De qué manera pueden las instituciones educativas implementar el cuidado de sí sin que se incurra en favorecer intereses privados? ¿Qué desafíos a nivel institucional y social se presentan al

implementar el cuidado de sí en la práctica pedagógica? ¿Los maestros requieren de una formación específica para integrar el cuidado de sí en sus prácticas? ¿Cómo puede el enfoque de cuidado de sí ofrecer alternativas frente a modelos educativos orientados al rendimiento y la competencia? ¿Cómo influye la incorporación del cuidado de sí en la salud emocional y mental de los maestros y estudiantes en el ámbito escolar? ¿Cómo evitar que la perspectiva que habilita la idea del cuidado de sí termine siendo mercantilizada, trivializada e instrumentalizada y que, por el contrario, mantenga viva su capacidad para interpelar las prácticas de formación? Interrogantes que surgen como nuevos desafíos para reflexionar dentro de la educación.

Para finalizar, esta investigación aborda el cuidado de sí en contraste a los enfoques de la educación emocional que se han establecido a lo largo de la historia, invita a cuestionar el papel de las emociones en la escuela y repensar una educación que trabaje en una relación profunda consigo mismo, con los otros y con el mundo, sin atribuirle a la educación nuevas responsabilidades que le sobrepasan y no están dentro de su control.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Baacke, D. (1993). El maestro y la enseñanza: una actividad cultural fundamental. En W. Küper (Comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (págs. 181-196). Ediciones Abya-Yala.
- Barrientos, A, Sánchez, R, & Arigita, A. (2019). *Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula*. Praxis & Saber, 10(24), 119–141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bermúdez Grajales, M. M. (2017). *Escrituras contemporáneas y procesos de subjetivación política-juvenil. Reflexiones y desafíos para una pedagogía de la escritura en el contexto educativo*. Folios, (46). <https://doi.org/10.17227/folios.46-3995>
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la Enseñanza*. (Trad. Bianca Thoilliez). Morata.
- Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Buitrago Bonilla, R E, & Herrera Torres, L. (2013). *Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social*. *Praxis & Saber*, 4(8), 87–108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Buitrago, R E, Herrera, L, & Cárdenas, R N. (2019). *Coficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo*. *Praxis & Saber*, 10(24), 45–68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002> Económica.
- Espinel, O. (2014). *Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir*. En: Revista Fermentario No 8, Vol 2. pp. 1-16. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/issue/view/11>.
- Espinel-Bernal, O. y Gámez Rodríguez, O. (2022). *Aprender filosofía o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía*. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz, y O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 153-182). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). *El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula*. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37–60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura.
- Foucault, M. (2010). *El Coraje de la Verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Fuentes, F. (2020). *El filósofo, el psicólogo y el maestro. Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- González, B A, & Pulido Cortes, O. (2016). *Cuidado de sí como principio educativo*. *Educación y Ciencia*, (17). <https://doi.org/10.19053/01207105.5283>
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (J. Palacio, Trad.).

Siruela.

- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación* (L. Reyno y L. A. Bredlow, Trads.). Octaedro.
- Illouz, E. (2014). *La creación de estándares emocionales*. Buenos Aires.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv74r>
- Klafki, W. (1993). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En W. Küper (Comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (págs. 153-180). Ediciones Abya-Yala.
- Kohan, W. O. (2011). *Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía*. Cuestiones de Filosofía, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Kohan, W. O. (2012). *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*. Cuestiones de Filosofía, (9), 143–160. <https://doi.org/10.19053/01235095.631>
- Kron, FW (1993). Términos básicos de la pedagogía. En W. Küper (Comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (págs. 1-60). Ediciones Abya-Yala.
- Lanz, C., (2012). *El cuidado de sí y del otro en lo educativo*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 17(56), 39-46.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Pérez, N, & Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. Praxis & Saber, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Perines, H. y Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. Revista Colombiana de Educación, (75), 19–38. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8099>

- Pons Bonals, L., Espinosa Torres, I. de J., Contreras García, J. B. y Estrada Soto, D. (2019). *Profesores/as que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados*. Revista Colombiana de Educación, (77). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>
- Quiceno, H. (2010). *El maestro, el docente y el formador. Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 53-84). Magisterio-Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Reyes, A, Keck, C, Gracia, M, & Saldivar, A. (2022). *Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. Praxis & Saber, 13(34), e13667*. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>
- Salvo-Garrido, S., San Martín Prahúen, S., Acuña Cabrera, J. y Vivallo Urra, O. (2021). *Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente*. Revista Colombiana de Educación, (83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11026>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024, 15 octubre). *VIII Semana de la Pedagogía y IV Semana Internacional de la Pedagogía*. <https://www.youtube.com/watch?v=SjNXvneXkkw>
- Vivas García, M., (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4(2), 0.